Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola

MARILIA PONTES SPOSITO

MARILIA PONTES SPOSITO é professora da Faculdade de Educação da USP.

Se a escola tem ocupado o centro da reflexão sociológica sobre a educação, no Brasil, é preciso reconhecer que essa mesma reflexão apresenta algumas rupturas e delimita, também, possíveis continuidades. Sem realizar um balanço da sociologia da educação, como outros já o fizeram, é possível retomar alguns aspectos dessa tradição, sobretudo aquela que nasce na USP no início da década de 1950, para evidenciar o quanto algumas dessas orientações permitem, ainda hoje, oferecer caminhos sugestivos, capazes de enriquecer a compreensão sobre a instituição escolar, sobretudo em um momento caracterizado por uma profunda crise de sua ação socializadora.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA ESCOLA

Apesar da legitimidade da expressão "sociologia da educação" como âmbito específico de pesquisa, área de estudos e disciplina nos currículos do ensino superior e na pós-graduação no Brasil, é preciso reiterar a importância da perspectiva sociológica inaugurada por Florestan Fernandes no Brasil, nos anos 1950, quando afirmava:

"A Sociologia divide-se em várias disciplinas, que estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais de diversos pontos de vista irredutíveis, mas complementares e convergentes. Contudo, nada se disse (até aqui) sobre as chamadas 'sociologias especiais', como a Sociologia Econômica, a Sociologia Moral, a Sociologia Jurídica, a Sociologia do Conhecimento (a Sociologia da educação), etc. *A rigor, essa designação é imprópria. Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios!... Sob outros aspectos o uso mais ou menos livre de tais expressões facilita a identificação do teor das contribuições, simplificando, assim, as relações do autor com o público. Isto parece ser suficiente para justificar o emprego delas, já que carecem de sentido lógico os intentos de subdividir, indefinidamente, os campos da Sociologia"* (Fernandes, 1960, pp, 29-30 – grifos meus).

Trata-se, assim, de examinar, sob o ponto de vista sociológico, os fenômenos educativos e não apenas uma divisão arbitrária disciplinar que não encontra eco nos processos sociais reais.

Mesmo na França, por exemplo, esse recorte institucional de domínios tem sido objeto de crítica contemporânea, levando Derouet a afirmar que tanto Pierre Bourdieu como Raimond Boudon não se consideravam sociólogos da educação. Sua interrogação sempre incidiu sobre o modo como a sociedade se perpetua e é a partir dessa questão de sociologia geral que eles se interessaram pelos efeitos sociais da escola (Derouet, 2000, p.199). Afirma, também, que o poder explicativo dos paradigmas que ambos construíram ultrapassa, em grande parte, o domínio da educação. As palavras do próprio Bourdieu reiteram essa orientação: "A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes" (Bourdieu, 1975, p. 295) (1).

Mas uma outra segmentação interna ao campo de estudos precisa, também, ser examinada. É inegável que a sociologia da educação, desde o seu nascimento, ao se dedicar à analise dos processos socializadores e, portanto, à educação, privilegiou o exame da escola, embora, como afirmam Duru-Bellat e Van Zanten (1992, p. 1), uma "verdadeira sociologia da educação" recobriria um campo extremamente vasto, pois "os mecanismos por meio dos quais uma sociedade transmite a seus membros seus saberes, o saber-fazer e o saber-ser que ela estima como necessários à sua reprodução são de uma infinita variedade" .

1 Ao analisar essa formulação de Bourdieu, Catani, Catani e Pereira (2001, p. 128) alertam que, para ele, "a questão a ser pesquisada em cada caso particular – entendido sempre como 'modalidade do possível', isto é, 'o invariante na variante observada' – é sempre a *contribuição* do sistema de ensino e a forma específica pela qual esta se reveste para a reprodução da estrutura das relações, simultaneamente de força e simbólicas, entre todos os agentes sociais (grupos, classes, instituições)".

No Brasil, o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família, nos grupos de pares, nas trocas informais na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia tem significado um caminho promissor de ampliação do campo de preocupações da sociologia da educação mas, ainda, bastante incipiente.

Para François de Singly, o excessivo recorte disciplinar impediria a circulação de idéias e de investigações que enriqueceriam a reflexão. Um exemplo interessante, trazido por esse autor, ilustra a recorrência desse mesmo fenômeno na sociologia da educação francesa e diz respeito ao tema da "socialização" política, como domínio reconhecido no interior das ciências políticas. Ao tentar investigar como filhos e filhas se alinham ou não diante das tomadas de posições políticas de seus pais, a socialização política se constitui de maneira autônoma como área de investigação que acaba sendo freqüentemente ignorada pela sociologia da educação (Singly, 2000, p. 271).

Poderíamos, talvez como um pressuposto provisório, considerar que, ao serem recobertas as duas preocupações – a sociologia da educação se torna, de fato, uma sociologia da escola –, esta orientação correspondeu a um amplo esforço de compreensão do fenômeno da reprodução social a partir dos sistemas escolares, forma dominante de socialização das novas gerações no século XX. Como afirma Bourdieu (1989), o modo de reprodução da sociedade contempla uma dominante escolar.

Mas as mutações sociais observadas nas últimas décadas exigem daqueles que se debruçam sobre os fenômenos da socialização contemporânea e da reprodução social um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações. Ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar de sua especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras.

Não obstante o conjunto de transformações observadas, resta a convicção de que o estudo da escola ainda constitui campo importante da reflexão sociológica sobre a educação, desde que incorporado no quadro de uma maior complexidade das relações entre as agências socializadoras (2). A pertinente expressão de Heloísa Fernandes (1994) "sociedade escolarizada" retém a relevância da escola quando afirma estar essa instituição no centro das referências identificatórias do mundo moderno, independente de nossa adesão ou crítica.

Uma orientação mais aberta impediria não só que a sociologia da educação se transformasse apenas em uma sociologia da escola, mas resultaria em uma recusa à segmentação interna do campo de estudos que constitui a sociologia. No interior desse duplo movimento – uma concepção ampliada da sociologia da educação e a crítica ao excessivo recorte disciplinar presente nas denominadas sociologias especiais – estaria contida a proposta de uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola.

O ESTUDO DA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Se a escola ocupou lugar central no pensamento sociológico no exame da reprodução social e dos processos socializadores, o modo como essa instituição foi concebida mudou no interior das orientações teóricas ao longo do tempo.

Émile Durkheim talvez retrate, como um dos fundadores da sociologia, uma das reflexões mais sistemáticas e consistentes sobre a natureza socializadora da escola, instituição privilegiada para a inserção do indivíduo moderno no espaço público. Preocupado com a integração social em formações sociais marcadas pela solidariedade orgânica, caracterizadas por intensa divisão do trabalho social e efetivamente sujeitas à anomia, o pensador francês diagnosticava a importância da ação socializadora a ser empreendida pelas gerações adultas sobre os imaturos (Durkheim, 1975).

Nos estudos posteriores, ao se debruçar

2 Para Setton (2002), inspirada nas formulações de Norbert Elias em torno dos conceitos de interdependência e configuração, a socialização contemporânea seria produto da coexistência, em interdependência, de agências socializadoras, dentre elas a família, a escola e a mídia, configurando uma forma permanente e dinâmica de relação.

sobre a insuficiência da diferenciação, traduzida pela intensa divisão do trabalho social como fator de integração social, menos convicto de sua capacidade de gerar a solidariedade social, Durkheim percebe que os grupos profissionais seriam a instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade, capazes de agenciar a existência do moderno indivíduo moral (Pizzorno, 1977; Martuccelli, 1999).

É inegável que, ao definir a vida social pela densidade das trocas morais, Durkheim considerava a moral como essencialmente racional e de fundamento social, pressupondo nela três elementos: a disciplina que incide sobre a necessidade da autoridade impessoal e do domínio da regra e da lei na orientação da ação humana; a adesão aos grupos sociais que exprimiria o altruísmo em oposição ao egoísmo natural dos imaturos; e a autonomia da vontade, exprimindo o exame racional e a livre adesão às regras (Durkheim, 1963).

Assim, o fundamento social da moral implicaria a idéia de que ela deveria ser explicada e ensinada, ou seja, objeto de ação deliberada das gerações adultas sobre as novas gerações, substituindo o lugar até então assumido pelos sistemas religiosos na formação das representações e da consciência coletiva.

Para o sociólogo esta seria a ação privilegiada da escola que, diante da família, apresentaria vantagens inequívocas. Sem negar que os rudimentos da moral poderiam ser ensinados no interior do grupo familiar, Durkheim via neles os limites dados pela intensidade das relações afetivas. Na escola, o caráter impessoal e público do aprendizado da disciplina e da autoridade da regra, a descoberta da alteridade e o uso da razão seriam assegurados pela ação do professor, na condição de mediador entre a criança e o mundo social (3).

O modelo de Durkheim para a análise da ação escolar sempre esteve situado além de uma perspectiva estritamente ligada à aprendizagem, analisando a instituição em suas funções socializadoras mais amplas. A realização histórica desse modelo correspondeu à escola republicana francesa – leiga e pública – presente no movimento da integração e construção do Estado Nacional observado a partir do final do século XIX. Caracterizado pela presença de fortes traços universalistas, esse modelo começa a entrar em crise nos últimos trinta anos do século XX, com a massificação do sistema de ensino e a forte presença de populações migrantes na composição do público escolar (Dubet, 1996; Dubet e Martuccelli, 1998).

No Brasil, o nascimento da reflexão sociológica sobre a educação foi amplamente ancorado na perspectiva de Durkheim, sistematizada por Fernando de Azevedo, em seus trabalhos dos anos de 1940 (Azevedo, 1940; 1964) (4). Azevedo voltou-se para as aplicações do estudo da sociologia na busca de novos rumos educacionais para a sociedade brasileira em processo de transformação.

O imediato pós-guerra, sobretudo durante a década de 1950 e início de 1960, marca a forte presença dos estudos funcionalistas sobre a educação escolar, em especial Talcott Parsons, nos Estados Unidos, mas com ramificações na Europa. Em busca dos fundamentos capazes de tornar possível uma nova ordem social, a análise da realidade escolar foi realizada procurando compreender as possíveis variáveis que estariam condicionando o seu funcionamento (Zago, Carvalho e Vilela, 2003).

A partir de meados dos anos 1960 nasce um pensamento crítico sistemático que marcou novas aproximações no âmbito da sociologia em torno da ação efetiva desenvolvida pela instituição escolar. Para Van Zanten é nesse período que emerge na França o domínio que poderíamos chamar da "sociologia da educação". Esse período é marcado pelos primeiros estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu – *Os Herdeiros* (1969) e *A Reprodução* (1975) –, pela análise da escola desenvolvida por Baudelot e Establet (1971), e pelas formulações do marxismo estruturalista de Louis Althusser (s/d). Assim, a sociologia da educação caracteriza-se, nesse momento, pela análise, crítica e denúncia das desigualdades escolares como uma expressão das desigualda-

3 As críticas à formulação funcionalista dos fenômenos da educação não serão objeto de análise neste artigo. Tanto sob o ponto de vista da ausência dos fenômenos das classes sociais e dos conflitos subjacentes às sociedades estruturalmente desiguais como o não reconhecimento do "arbitrário cultural" presente na ação escolar, analisado por Bourdieu (1975), os estudos de Durkheim foram posteriormente criticados.

4 Sobre o nascimento da sociologia educacional no Brasil, consultar: Cunha, 1981, 1992; Gouveia, 1989; Mazza, 2001.

des estruturais da sociedade capitalista (Van Zanten, 2000).

Apesar das peculiaridades, a sociologia da educação no Brasil viveu fortemente sob a influência da produção européia, sobretudo a partir dos anos 1970. Com as mudanças de rumo no desenvolvimento econômico e no modelo político (5) – o golpe militar de 64 – a reflexão sobre a escola permaneceu, mas adquiriu outros caminhos, incorporando as novas orientações que se firmavam na França (6). Ao investigar os compromissos da instituição escolar com a reprodução da ordem social dominante, o pensamento sociológico armou-se das ferramentas teóricas disponíveis, ampliando significativamente o teor da reflexão empreendida. A incorporação de alguns autores foi, no entanto, conformada pelo debate político-ideológico do período, impedindo muitas vezes o desenvolvimento de uma perspectiva analítica mais densa da realidade escolar (7).

Mas a crítica das desigualdades, a partir de perspectivas macrossociais, também sofreu algumas limitações em decorrência de um recorte excessivamente estrutural que, ao cultivar um raciocínio dedutivo – ou seja, as conclusões dos estudos estavam delimitadas a partir de suas premissas iniciais –, resultou, muitas vezes, no abandono dos caminhos rigorosos da pesquisa empírica. Nesse tipo de análise pouco espaço estaria sendo contemplado para os elementos propriamente políticos dos fenômenos educativos. Sob um ponto de vista estrito das análises de Althusser, teórico dominante do período, o reino da luta política aparecia como o terreno da ilusão, provocando escassa margem de consideração para o ator e a ação política na conformação da vida desses aparelhos ideológicos (Van Zanten, 2000) (8).

Com o nascimento da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra por meio dos estudos sobre o currículo e linguagem desenvolvidos por Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1975), no início dos anos 1970, e com a diversificação teórica dos anos 80, pela incorporação das perspectivas interacionistas e etnográficas (9), o interesse pela instituição escolar permanece. Mas a pesquisa e a análise se deslocam para os processos internos à instituição tentando compreender como as rotinas, práticas, modos de ensino e aprendizagem, a seleção de conteúdos e as interações na sala de aula entre professores e alunos constituem elementos de controle, instalam relações de poder e produzem desigualdades, não só em decorrência das classes sociais, mas, também, de fundo étnico e de gênero.

No Brasil, a ênfase nas situações microssociais, propiciada por essas pesquisas, renovou os estudos sociológicos sobre a escola, embora com resultados bastante desiguais. A partir de meados dos anos 1980, verificou-se um movimento de diversificação teórica, semelhante ao observado em alguns países da Europa dos quais a reflexão brasileira sempre esteve muito próxima, especialmente França e Inglaterra. A influência de duas autoras mexicanas, Justa Ezpeletta e Elsie Rockwell (1985), também foi bastante significativa nos anos 80 com o estudo do cotidiano escolar sob uma perspectiva etnográfica, embora esse tipo de orientação já estivesse sendo adotado por Patto (1991) a partir das formulações de Agnes Heller.

Essa ampliação de referências teóricas suscitou, também, algumas críticas diante das evidentes dificuldades de articulação das perspectivas voltadas para o estudo minucioso da instituição escolar com processos mais amplos de natureza estrutural (Forquin, 1993; Van Zanten, 2000; Mafra, 2003).

De qualquer modo, o arco teórico ampliado e as novas pesquisas caminharam ao lado do movimento pela democratização do país, que voltou a incorporar no debate público a importância da educação escolar como direito democrático e a necessidade de se investigar e propor alterações profundas das práticas escolares, evitando-se os elementos mais perversos do sistema de ensino no que se refere à reprodução das desigualdades.

Mas, se a escola continuou ocupando o foco de interesses da pesquisa sociológica sobre a educação, é preciso, ao menos, examinar perspectivas que contribuam para

5 As lutas em torno da escola pública desencadeadas na década de 1950 para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não encontraram ressonância no projeto final aprovado em 1961, ocasionando em muitos dos sociólogos até então envolvidos com a educação um movimento de migração para outros temas.

6 Não é objetivo deste artigo resgatar as principais influências e a trajetória da sociologia da educação no Brasil. Alguns estudos já fizeram balanços densos e apontam como momento de inflexão importante a constituição da pós-graduação em educação que passa a absorver a sociologia da educação de forma mais intensa que a área de sociologia até então assumira. As implicações são muitas e já foram trabalhadas por vários autores (Cunha, 1992; 1992a; Gouveia, 1989).

7 Este é o caso da leitura apressada da obra de Pierre Bourdieu, cunhada, no jargão da época, como "teoria reprodutivista" opondo-se a uma perspectiva "transformadora" ou de "resistência". Para uma análise dessa questão consultar: Catani, Catani e Pereira, 2001.

8 Mesmo a clássica perspectiva funcionalista de Durkheim contemplava o plano político como importante na evolução dos sistemas escolares. Como afirma Bule, a análise da evolução pedagógica oferece uma confirmação das teses de Durkheim sobre a autonomia relativa do desenvolvimento dos sistemas educativos, "as mudanças pedagógicas respondem a necessidades sociais latentes. Essas necessidades sociais exprimem a ação de causas sociais novas, mas as respostas pedagógicas introduzidas são os frutos de lutas políticas e ideológicas, e não constituem necessariamente soluções sociais 'racionais' à evolução das necessidades de educação" (Bule, 2000).

9 A sociologia dos estabelecimentos escolares nasce como campo de pesquisa nos Estados Unidos e na Inglaterra ainda nos anos 1960 sob a forte influência do estrutural funcionalismo (Mafra, 2003). Os trabalhos de feitio interacionista procuram nas formulações de Mead e Schultz os elementos para a compreensão das interações face a face observadas na realidade escolar e foram submetidos a um balanço crítico nos trabalhos de Forquin (1990; 1993), Derouet, Van Zanten e Sirota (1990).

alargar nossa capacidade de compreensão e de análise. Dentre elas situa-se um recurso analítico e metodológico importante: a perspectiva não escolar ou, como afirmam Barrère e Martuccelli (2000), a "via não-escolar". Esse recurso exprime postura intelectual que reitera as orientações defendidas por Florestan Fernandes e os sociólogos seus discípulos, há quase meio século, condenando as sociologias especiais e o excessivo recorte e institucionalização dos domínios da pesquisa sociológica. Assim, os argumentos a serem expostos procuram de um lado evidenciar a continuidade da importância do estudo da escola, mas sob uma ótica que não é estritamente escolar e nem segmentada, evitando-se, assim, os ardis de uma pretensa sociologia específica, "a sociologia da escola".

UMA PERSPECTIVA NÃO ESCOLAR NO ESTUDO DA ESCOLA

Ao examinar esse aparente paradoxo contido na junção do "não escolar" com a escola, é preciso considerar uma distinção importante entre a *categoria analítica* – escola – e a *unidade empírica* – escola – objeto de investigação. A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola. O segundo reside na idéia de que, mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados.

Mas o ponto de vista aqui defendido não constitui uma novidade na sociologia praticada no Brasil. Ele é caudatário de alguns estudos pioneiros e traduz um conjunto de orientações importantes que alimentaram investigações, embora não hegemônicas, no campo de pesquisa sociológica sobre a educação, nos últimos anos.

Assim, uma primeira maneira de situar essa questão no próprio pensamento sociológico paulista recupera algumas das formulações produzidas na década de 1950 e início dos anos 1960.

Ao tratar da sociologia produzida na USP, José de Souza Martins (1998) considera que esse período, além de definir um estilo de trabalho, criou um elenco de indagações teóricas e práticas que são ainda hoje fundamentais à pesquisa sociológica, pois tratava-se de uma postura profundamente enraizada nas singularidades históricas, culturais, sociais e políticas da sociedade brasileira.

Naquele momento a instituição escolar adquiria valor heurístico no conjunto das reflexões sociológicas a partir, também, de dois eixos, não necessariamente cronológicos, mas sobretudo de natureza analítica e por isso mesmo complementares. Tais eixos dão enquadramento, apenas para efeitos de análise, às duas perspectivas não escolares, acima referidas, no estudo da escola, uma vez que são dimensões complementares de um modo comum de empreender a análise sociológica sobre a educação escolar.

O primeiro é expresso pela tentativa de compreensão da mudança social – os processos de industrialização e de urbanização – e os parâmetros a partir dos quais a mudança educacional constituiria o novo lugar atribuído à educação escolar no Brasil, após 1930. A disseminação da escolaridade seria uma das expressões mais claras do processo modernizador, embora este mesmo fosse analisado em suas ambigüidades, ou seja, como forma inacabada de uma sociedade que ainda mantinha seus vínculos com a ordem oligárquica agrária e escravocrata, mantida por instituições pouco sensíveis e permeáveis aos intensos processos de mudança que se situavam na junção dos fenômenos da industrialização e da urbanização. Trabalhos como os de Florestan Fernandes (1960), Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni (1959) exprimiam a tentativa de compreensão dos caminhos para o desenvolvimento e reconheciam a educação escolar como uma de suas

possibilidades e expressão. Os estudos desenvolvidos por Marialice Foracchi (1965; 1972) também espelham essas orientações ao centrar sua análise sobre os estudantes universitários tendo como pano de fundo as transformações da sociedade brasileira e os dilemas das classes médias das sociedades dependentes.

A reflexão que se esboça nesse período procura a articulação de fenômenos que não são funcionais e traduziriam os descompassos e os ritmos diversos nos processos de mudança da sociedade brasileira e as realidades cotidianas dos sistemas escolares, perspectiva nem sempre presente na pesquisa dos anos posteriores.

Sob esse ponto de vista o trabalho de doutorado de Celso Beisiegel (1974) constitui uma contribuição importante, ao analisar as diferentes formas como a mudança social se articula com a mudança educacional (10).

O primeiro aspecto da perspectiva não escolar no estudo da escola situada como categoria analítica e não empírica traduz, dessa forma, o eixo acima apresentado, ou seja, uma orientação para o desenvolvimento da sociologia tal como foi pensada por Florestan Fernandes e seus discípulos, caracterizada pelo exame das relações entre a mudança social e a mudança educacional.

O estudo dos mecanismos de mudança social estimulou a investigação sobre o lugar da escola no interior das expectativas das classes populares urbanas, formadas a partir de intensos processos de migração. Esses segmentos alimentavam perspectivas de sua integração à sociedade urbana e industrial pela mobilidade social ascendente. As novas percepções sobre o valor da escolaridade produzem formas de pressão e de organização para imprimir na correlação de forças, sempre desfavorável aos grupos dominados – aqueles que se situam na base da sociedade –, algumas conquistas.

A partir dessas orientações, o processo de expansão do ensino público é inicialmente estudado por Beisiegel (1964) e estimula um conjunto de pesquisas que recuperam a partir de momentos históricos diversos a busca de oportunidades escolares e de direitos educacionais empreendida pelos segmentos populares da sociedade brasileira.

As investigações sobre a demanda por escolaridade analisaram o período populista (Sposito, 1984) e os anos posteriores, as décadas de 1970 e 1980, até o início da democratização do país (Sposito, 1993) (11).

Esses trabalhos buscaram compreender a singularidade da sociedade brasileira diante dos processos gerais do desenvolvimento capitalista moderno nos países avançados que uma compreensão meramente estruturalista da vida social não conseguiria reter ou explicar. Por essas razões foi preciso recorrer a alguns instrumentos analíticos do campo das relações de poder instituídas nos sistemas políticos representativos, examinar o papel dos agentes políticos como mediadores entre as demandas de grupos e a ação do Estado e as orientações prevalecentes no interior da democracia populista.

O desenvolvimento desse tipo de investigação – o estudo das demandas e expectativas de escolaridade de grupos populares em suas formas de ação coletiva – buscou, também, ferramentas teóricas e modos de compreensão desses conflitos no interior das categorias analíticas da sociologia dos movimentos sociais que se expande no Brasil a partir do final dos anos 70 (12).

A formação de novos atores e lutas sociais a partir da demanda pelo direito à escola, a fragilidade de sua organização, as formas de intervenção, as relações difíceis dessas populações com o sistema educativo e a distância da instituição em relação ao universo de interesses dos setores populares constituíram um campo de reflexão que explicitou a importância analítica da escola a partir de suas bordas ou franjas, enfim, das situações menos visíveis: o bairro, as relações de vizinhança e as expectativas familiares (Avancine, 1990; Ghanem Junior, 1992) (13). A investigação das formas e da capacidade de ação coletiva dos grupos sociais em torno da demanda educativa apontou, ao mesmo tempo, os desencontros entre esses anseios e a sua precária

10 Beisiegel, em seu trabalho *Estado e Educação Popular* (1974), apoiando-se em Weber, examina duas modalidades típicas de ação do Estado, no Brasil, na oferta de serviços educacionais: a primeira como resposta a pressões que ocorrem na base da sociedade e que respondem a alterações nas expectativas de escolaridade de grupos sociais extensos, e a segunda exprimiria uma ação do Estado de modo antecipado à demanda dos grupos sociais. Essa ação responderia aos projetos políticos modernizadores das elites para a sociedade.

11 Esse tipo de orientação produziu um conjunto de pesquisas em várias cidades brasileiras, com padrões de desenvolvimento urbano diferentes mas semelhantes no atraso do Estado em responder às expectativas educacionais crescentes dos setores subalternos da sociedade. A esse respeito consultar: Campos, 1985 e 1991; Cunha Campos, 1989; Bomfim, 1991; Fuchs, 1992; Vianna, 1992; Giovanetti, 1997.

12 No fim dos anos 1970 foram referência importante os trabalhos de Manuel Castells (1980; 1983), Jean Lojkine (1981); em seguida ocorre uma apropriação dos estudos de Alain Touraine (1975; 1987) e Alberto Melucci (1991).

13 Uma contribuição importante da psicologia social reside nos trabalhos de Jerusa Vieira Gomes. A esse respeito consultar Gomes (1997). O artigo de Martins (1974) examina, a partir da perspectiva da sociedade agrária, a valorização da escola, constituindo um exemplo importante dessas orientações.

realização, circunscrevendo com os marcos da desigualdade social uma conquista que virtualmente exprimia uma concepção moderna e democrática de direitos.

Uma hipótese investigativa também alimentava essas orientações de pesquisa: sair dos limites físicos da instituição para melhor compreendê-la à luz de processos sociais dinâmicos e a partir dos sujeitos que a ela aspiravam. Tais atores – moradores das periferias, homens e mulheres adultos, jovens e crianças – sistematicamente não tinham mecanismos públicos de manifestação tanto pela impossibilidade de acesso à escola como pelos modos de gestão e de organização do trabalho escolar, em geral centralizados em torno das orientações de atores profissionais (14).

Enfim, o estudo das formas de ação coletiva e suas demandas educativas foi e é ainda marcado pelo reconhecimento da importância da escola – na condição de categoria analítica – na conformação dos estilos de vida, das aspirações e das lutas sociais de vários movimentos sociais (15) da sociedade brasileira, embora, sob o ponto de vista empírico, não tenha sido a organização escolar o ponto de partida da pesquisa realizada. Uma sociologia da educação empobrecida pela segmentação do recorte disciplinar não alcançaria um patamar explicativo mais denso que a sociologia como disciplina oferece para além de suas especialidades.

O segundo aspecto da *perspectiva não escolar* no estudo empírico da escola responde, do mesmo modo, a uma orientação já defendida pela sociologia praticada nos anos 50, sobretudo a partir das análises de Antonio Candido, mas profundamente articulada às grandes preocupações propostas por Florestan no estudo da mudança social.

Em 1955, ao fazer um balanço da sociologia da educação, Candido tratava da retração de outros temas diante da evidente importância do estudo da escola, traduzido, nesse momento, por uma demanda de conhecimento da própria instituição, diante da ausência de investigações sobre as situações de ensino (Candido, 1973a).

No artigo de 1956 – "A Estrutura da Escola" – Candido abre perspectivas para um conjunto de investigações, ao se apropriar da designação de Znanieck (1973), considerando a escola como grupo social instituído. Assim, propõe um esquema analítico de estudo da escola a partir da imbricação de duas orientações: parte da vida escolar seria determinada por grupos externos a ela mesma e, sob esse ponto de vista, seria relevante o estudo dos componentes burocráticos dos sistemas escolares, derivados da ação do Estado que exprimia novas formas da racionalidade da sociedade moderna opostas à dominação tradicional, na acepção de Weber (1977). Por outro lado, parte da vida escolar estaria definida pelos padrões de sua sociabilidade interna que demandariam, assim, esforço sociológico para a sua compreensão. Essa vertente analítica foi traduzida, exemplarmente, em alguns estudos sobre a escola como aqueles desenvolvidos por Luiz Pereira (1967; 1971), João Baptista Borges Pereira (1976), entre outros.

No artigo de 1955 – "Perspectivas da Sociologia da Educação" – Candido também aponta duas orientações extremamente importantes que abrem caminho para uma possibilidade de pesquisa da via não escolar no campo de estudo dos estabelecimentos de ensino.

A primeira volta-se para a idéia de que as práticas observadas no interior da escola tanto recriam dimensões da vida social, como as filtram e muitas vezes são criações específicas do grupo. Alertava para a importância das interações que não seriam decorrentes da estrita observância normativa fixada pelos regimentos escolares ou de grupos sociais externos à instituição (16).

A segunda trilha aberta pelas reflexões de Candido volta-se para a crítica da "ilusão pedagógica" de Durkheim que, em sua formulação, definia o ato educativo como a ação unilateral da geração adulta sobre os imaturos, estes considerados "tabula rasa". Examinava, e esse talvez seja o aspecto pioneiro e mais estimulante de suas análises, o potencial conflitivo e as tensões que existiriam nas relações entre as gerações

14 Os estudos dos grupos juvenis, realizados a partir de suas redes de sociabilidade, sempre incorporam as percepções que esses coletivos têm da escola, pois a experiência escolar marca sua condição juvenil, mesmo que seja pelo seu avesso, ou seja, pela ausência ou pela ineficácia da ação da escola sobre suas vidas (Sposito, 1994; 2000; Dayrell, 2001; Mussoi, 2000).

15 Os estudos sobre as lutas das nações indígenas, dos negros e em torno da terra são exemplos contemporâneos da reiterada importância analítica da escola, uma vez que esses atores – lideranças e bases – não obstante a diversidade de sentidos contemplam em suas práticas uma estreita relação com as questões dos sistemas de ensino (Gonçalves, 1998; Silva, 2000).

16 Como já foi observado, os estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar realizados no Brasil pela psicologia e pela sociologia, a partir da década de 1980, são exemplos dessa fértil orientação (Patto, 1991; Carvalho, 1991).

adultas e educandos, estes últimos oferecendo resistências ao trabalho educativo empreendido pelos primeiros.

Propunha o estudo da sociabilidade inerente ao grupo de alunos e a investigação de suas expectativas que não se esgotavam nas relações formais previstas pela instituição, relativas aos processos de ensino-aprendizagem. Trata-se, assim, já nesse momento, de uma abertura analítica para o exame dos aspectos propriamente não escolares que pudessem estar interferindo na vida da instituição.

Reiterando esse conjunto de possibilidades propostas por Candido, em um recorte contemporâneo, Duru-Bellat e Agnes Van Zanten (1992) evidenciam que a condição de aluno deve ser objeto problemático de investigação no âmbito do estudo sociológico da escola: não se *nasce* aluno, alguém *torna-se* aluno. Para que tal perspectiva seja considerada é preciso, ao menos, três pressupostos: a dissociação entre o ensino e a aprendizagem que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens; o reconhecimento de que esse trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores (reputo como importante integrar o conjunto de percepções que ele elabora em sua socialização extra-escolar na família e outras instâncias, sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do fato de terem nascido homens ou mulheres); finalmente, a necessidade de *reconhecer que o aluno é expressão também de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas e dotadas de uma autonomia relativa na sociedade e na literatura sociológica* (Duru-Bellat e Van Zanten, 1992, p. 179).

A análise do ofício do aluno (Perrenoud, 1994) já constitui um caminho importante porque, ao reconstruir o modo pelo qual os estudantes constituem suas estratégias de ação diante das exigências normativas da instituição, revela uma possível dissociação entre as expectativas dos educadores e a prática dos educandos (17). Mas é ainda insuficiente para a compreensão do sujeito – aluno – em uma dimensão mais global que poderia ser apreendida pela adoção de recursos analíticos de outras "sociologias", neste caso a sociologia da infância e da juventude.

As análises de Hobsbawn (1989) sobre a revolução cultural na segunda metade do século XX estão profundamente articuladas ao aparecimento da moderna condição juvenil com a expansão da escolaridade. Passerini (1991) situa esse segmento como metáfora da mudança social, uma vez que esse período marca o aparecimento de um mundo adolescente e juvenil relativamente autônomo, não só na sociedade como no interior da escola.

É para essas mudanças que a sociologia norte-americana se volta mais intensamente no início da década de 1950. Mas é preciso considerar que anos antes, na década de 20, os teóricos da Escola de Chicago tentaram estabelecer uma radiografia compreensiva dos fenômenos decorrentes de um crescimento urbano anômalo provocado por um intenso fluxo migratório em uma sociedade industrial emergente. Esses estudos voltavam-se especialmente para os jovens e a formação desses agrupamentos – as gangues – com base territorial nos bairros pobres com certa homogeneidade étnica – os guetos.

Esses grupos de pares fora da escola não deixam de ser de considerados, no início dos anos 40, de forma contrastante com os agrupamentos juvenis que encontram sua referência na vida escolar. O estudo desenvolvido por William Foot Whyte – *Street Corner Society* (1943) – evidencia formas diferentes de agrupamento entre os jovens, dependendo ou não da presença da escola em sua vida. Os *corner boys* (classe operária) e os *college boys* (classes médias) constituiriam grupos diferentes na condição de jovens moradores de um mesmo bairro, em razão da sua origem de classe que delimitaria, em última instância, as possibilidades de acesso ou não ao sistema escolar. Em seu estudo, Whyte já apontava para a

17 Ao tratar da sociologia da infância, Hélène Sirota (2001) afirma que a sociologia do ofício do aluno é ao mesmo tempo uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa e se interessa pelo "avesso do cenário deixado até então na sombra, pelo sentido que os alunos dão ao trabalho cotidiano" (p. 16). Afirma essa autora que é preciso também compreender como se constrói o ofício de criança, investigando as múltiplas situações nas quais esse ator se constitui como tal (p. 17).

importância da experiência escolar na formação dos coletivos juvenis, mesmo para aqueles que pouco permaneciam na escola. A passagem pela instituição escolar, mesmo que provisória, produziria alguma ambivalência nos processos de identificação com os valores do bairro e da família de origem. Na análise desse trabalho pioneiro, Bellat e Van Zanten (1992) apontam que a desvalorização da cultura de origem dos *corner boys*, realizada pela escola, os impedia de se integrar facilmente no sistema cultural de seus pais sem lhes dar nunca, também, as aspirações e os meios de tornarem-se *college boys*. Assim, a subcultura delinqüente apareceria, para alguns, como um modo de repúdio aos modelos da classe média, salvando ao mesmo tempo sua dignidade (Durut-Bellat e Van Zanten, 1992, p. 187).

Já na década de 50, com a disseminação do acesso à escola secundária formou-se uma cultura juvenil (os *teenagers*) amplamente marcada pelas formas de sociabilidade decorrentes do acesso ao ensino médio (*high school*). Parsons (1974) talvez seja uma das expressões mais importantes desse tipo de análise, pois, ao assumir o estatuto anômico da condição adolescente na sociedade – nem criança e nem adulto –, considerava a experiência desses grupos como produto das tensões entre dois sistemas identificatórios: de um lado os valores da instituição escolar – a importância do estudo, a adesão aos processos de seleção inerentes às atividades escolares – e, de outro, os valores dos grupos de pares. Na gestão dessa ambivalência ocorreria o processo de socialização empreendido pela escola que, de modo global, não estaria ameaçado. Para alguns poucos, essa socialização da instituição fracassaria e eles transformariam os grupos de pares em mecanismos de fomentação de atividades delinqüentes. Mas, para a maioria, essa subcultura juvenil no interior da escola seria eminentemente integradora, pois esses agrupamentos forneceriam fortes mecanismos de solidariedade e de organização das identidades, possibilitando a passagem da esfera privada da família, marcada pelas relações pessoais, para a esfera pública de caráter anônimo e impessoal.

Não só pelo tratamento funcionalista dos fenômenos sociais a crítica a Parsons foi feita, mas, também, nesse caso, porque, ao tomar a experiência típica de adolescentes e jovens de classe média, generalizou o alcance de sua explicação, sem considerar as diferenças que sempre marcaram a relação da escola a partir da condição de classe do seu público. Mas é evidente que não estava em questão, em suas formulações, a eficácia socializadora da escola na transmissão de valores e formação de personalidades, eficácia essa transformada em objeto de questionamento central do pensamento sociológico contemporâneo.

Se essa forma de compreensão do estudo da escola a partir de uma série de práticas e modos de vida não estritamente escolares – a perspectiva não escolar – já compõe o quadro de preocupações de algumas correntes sociológicas nos últimos cinqüenta anos, seria preciso indagar qual seria a relevância específica de sua consideração, neste momento, para o desenvolvimento dos estudos sociológicos sobre a escola na sociedade brasileira atual.

É inegável que a escola pública – sua expansão e precária qualidade – ainda ocupa o centro da análise sociológica sobre a escola. Intensificado nos anos de 1990, não só pela extensão da escola fundamental mas pelo intenso crescimento das matrículas no ensino médio e pelo rejuvenescimento da população do ensino supletivo, esse movimento criou novos públicos escolares e trouxe à tona novas modalidades de incorporação, seleção e exclusão dos segmentos trabalhadores e subalternos da sociedade.

O mesmo processo de mutação social que constitui a "sociedade escolarizada", ou seja, a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo (habilidades, conhecimentos e saberes, competência para uma melhor participação na esfera pública e afirmação de sua autonomia como sujeito), produz uma enorme crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola pela escassa capacidade de absor-

ção no mundo do trabalho dessa população escolarizada. As transformações estruturais nas últimas três décadas provocaram, entre outros efeitos, o desassalariamento e o desemprego. Essa crise da mobilidade social produz, para José de Souza Martins (1997; 2002), em seus estudos críticos sobre a noção de exclusão, o aparecimento de uma nova desigualdade social – processos de inclusão precária e subalterna – e a multiplicação de desigualdades que fomentam ações pela afirmação de novos direitos (18).

Estariam sendo, assim, observadas diferenças substantivas em relação aos processos de expansão do ensino iniciados nos anos 50 nos centros urbanos brasileiros. A disseminação das oportunidades escolares transforma os diplomas em bens comuns, que perdem sua capacidade de credenciar os indivíduos para o mundo do trabalho, e induz a uma busca cada vez mais forte de novas oportunidades, configurando uma demanda endógena de escolaridade (Bule, 2000).

Nos anos 1950 e 1960, sobretudo com a expansão dos ginásios estaduais, havia inscrita na atividade escolar uma dupla função socializadora: o trânsito sistemático dos imaturos ao mundo adulto e, ao mesmo tempo, sua inserção em uma sociedade urbana e industrial (Pereira, 1976, p. 103). Nessa nova ordenação estava localizada a possibilidade de mobilidade social ascendente, ambicionada pelos alunos. Assim, apesar das tensões inerentes a esse processo e das características da população usuária da escola, de origem rural ou de migração recente, não havia, potencialmente, uma negação dos possíveis benefícios advindos da educação escolar.

No Brasil, esse movimento de expansão conviveu com as orientações seletivas tradicionais dos sistemas de ensino e traz em seu bojo uma nova figura, "os excluídos de dentro" (Bourdieu, 1998). Por essas razões, as dimensões mais específicas do trabalho realizado pela escola enquanto local de transmissão e de aprendizado de saberes continuam a ser objeto de crítica sociológica em razão da multiplicação das desigualdades sociais que essa nova situação aponta.

Essas mutações no sistema de ensino, em contexto de crise de mobilidade social, atualizam as discussões em torno da ação socializadora realizada pela escola, não só a partir de sua eficácia, mas de seus limites. Para François Dubet (1991; 1994; 1996), um dos produtos da massificação do ensino francês – o intenso crescimento do acesso à escola observado a partir dos anos 80 – pode ser traduzido na denominada "desinstitucionalização". Não só a instituição escolar não constrói um conjunto de referências estáveis – tanto no terreno do conhecimento, como em relação aos modelos culturais – a partir das quais os alunos orientam seu processo de desenvolvimento, como, ao operar com uma multiplicidade de registros, muitas vezes contraditórios, faz com que a subjetivação seja mais um esforço do sujeito para conviver e combinar diferentes demandas do que uma clara ação do mundo institucional adulto, colaborando para o desenvolvimento dos educandos.

Como afirma Sirota (2001, p. 17), a respeito das análises empreendidas por Dubet, "os atores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos, na medida de sua capacidade de dominar sua experiência, de se tornarem autores de sua própria educação. Nesse sentido, toda educação é uma autoeducação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo".

Esse processo evidencia suas tensões a partir de um recorte das classes sociais, onde os menos providos de recursos materiais e simbólicos são aqueles que constroem tanto uma experiência dolorosa de rebaixamento da estima de si como de retraimento ou de revolta.

Sob esse ponto de vista as relações entre as gerações – adultos e educandos – passam a ser muito mais caracterizadas por uma certa noção de crise do que a tradicional idéia de conflito geracional (Dubet, 1987; Barrère e Martuccellli, 2000).

Não só pela perda do monopólio no processo de formação das novas gerações, como já foi observado, mas pelas caracte-

18 Para Dubet (2001), emergem tensões em torno das possibilidades de constituição dos sujeitos, conciliando a demanda de igualdade das sociedades democráticas com a possibilidade da autonomia e da liberdade.

19 No Brasil, a maior presença juvenil não ocorre apenas no sistema de ensino regular mas, também, no ensino supletivo, fenômeno observado na última década, criando novos impasses e desafios para os sistemas de educação de jovens e adultos no país.

rísticas internas aos sistemas escolares atuais, incapazes de responder aos novos desafios postos por sua expansão, a reflexão sobre a escola tem sido acompanhada de um certo diagnóstico de sua crise onde a violência seria uma das expressões maiores (Sposito, 1998; 2001).

O novo público que freqüenta a escola, sobretudo adolescente e jovem (19), passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar na acepção de Barrère e Martuccelli (2000). Como afirmam esses autores, a autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (Barrère e Martuccelli, 2000, p. 256).

A "cidade dos estudantes" (Rayou, 1998) repõe nas escolas públicas brasileiras antigos temores, pois quando se trata dos estabelecimentos relegados, situados na periferia das grandes cidades, a presença de jovens – pobres e negros – reunidos evoca os grandes temores das elites brancas e oligárquicas diante do comportamento potencialmente disruptivo de uma maioria silenciada.

O conhecimento dessa sociabilidade, das formas de solidariedade, de seus conflitos e de suas práticas é, ainda, algo para ser enfrentado pela reflexão sociológica no Brasil.

De um lado é preciso considerar que esse empreendimento acadêmico diz respeito à legitimidade do campo dos estudos sociológicos sobre infância e juventude. Mesmo se considerarmos os estudos pioneiros de Marialice Foracchi, houve um arrefecimento das iniciativas apenas lentamente retomadas a partir da segunda metade dos anos 80 (20).

Em um balanço sobre a sociologia da educação, na França, em 1993, Isambert-Jamati elucida as resistências a esse empreendimento que, talvez, explicitem aquelas presentes na sociologia brasileira: "fazer uma sociologia dos alunos era considerado extremamente difícil, quando comecei costumávamos dizer que fazer perguntas a crianças e jovens era sociologicamente muito difícil, porque eles eram muito cambiantes, instáveis, o que poderia ser interessante para a psicologia, mas impedia que formassem sociologicamente uma verdadeira população" (apud Sirota, 2001, p. 15) (21).

Mas, apontando perspectivas mais favoráveis para esse tipo de pesquisa, observa-se o reconhecimento da força de elementos externos na vida da instituição escolar, modelando parte de sua crise. Sob o ponto de vista dos jovens e adolescentes, além da família e da mídia, a denominada força da "cultura de rua" derivada das relações de amizade no bairro passa também a ser considerada (22).

Se o entorno da escola acaba interferindo na vida escolar e a sua permeabilidade aos processos externos se torna mais evidente, um conjunto de nexos estabelecidos deve, ao menos, ser submetido à pesquisa e à interrogação sobretudo quando se considera a importância da socialização no grupo de pares.

Como já foi observado, recorrendo às contribuições de Candido, se a vida escolar é amplamente determinada pelas relações sociais a ela externas, em seu interior não ocorre a mera transposição: há recriação, transformação ou produção de novas relações sociais. Por essas razões e a título de exemplo, ao menos três modalidades na interação entre a cultura da rua e a vida escolar podem ser observadas.

Em primeiro lugar, alguns estudos evidenciam que os mecanismos da sociabilidade e de reconhecimento típicos da rua e do bairro não são necessariamente os mesmos que ocorrem no estabelecimento de ensino. No ambiente escolar há a criação de formas de convivência que podem transformar ou opor-se à própria cultura de rua (23).

20 Um balanço da produção sobre juventude na pós-graduação brasileira, tanto em Educação como em Ciências Sociais, revela que dissertações e teses sobre esse tema, defendidas em um período de 18 anos (1980-98), não chegam a 5% do total da produção (Sposito, 2002).

21 As formulações de Marcel Mauss, em 1937, já propunham a relevância de uma sociologia da infância a partir de algumas orientações: "Nas duas primeiras que apresentei, meio social para a criança e o problema das gerações, vê-se como a sociologia da infância pode servir a todas as partes da sociologia e à própria sociologia geral. Por outro lado, na terceira questão, a das técnicas do corpo, vemos como a sociologia, em geral, serve e deve servir à educação da infância" (Mauss, 1937, apud Sirota, 2001). Ao que tudo indica, no Brasil, a antropologia foi mais receptiva a essas orientações do que a sociologia.

22 A partir de meados dos anos 80 tem surgido uma produção importante sobre a sociabilidade juvenil nas ruas, recuperando suas formas de expressão nos grupos de estilo ou na formação das galeras e gangues (Abramo, 1994; Caiafa, 1985; Guimarães, 1995; Diógenes, 1998; Tella, 2000; Vianna, 1987 e 1997; Sposito, 1994; Costa, 1993; Herschmann, 2000 e 1997; Dayrell, 2001; Carrano, 2002; Mussoi, 2000, entre outros). No interior da escola, os estudos ainda são profundamente recortados pela condição de aluno valorizando, sobretudo, o conjunto de relações que incidem sobre os processos de ensino e aprendizagem e as interações com os professores (a esse respeito consultar: Sposito, 2002).

23 Talvez um exemplo possa elucidar essa questão: nem sempre o envolvimento de alguns jovens com o narcotráfico ou com o crime organizado no bairro implica uma conduta delinqüente no interior da escola. Comportamentos agressivos e violentos na escola não são decorrentes, necessariamente, de atitudes violentas nas ruas do bairro (Araujo, 2002). Mecanismos de segregação de grupos entre os alunos na escola não seguem necessariamente o conjunto de valores expressos no bairro e nas ruas, operando nesse caso uma ação específica da cultura escolar que seleciona e identifica os maus e bons alunos e estimula a formulação de condutas desviantes (Van Zanten, 2000a).

Uma segunda modalidade de relação trata de uma produção acentuada, no interior da escola, de relações que tornam mais fortes e explícitos processos muitas vezes difusos e latentes presentes na sociedade brasileira, como o racismo, o preconceito, os elementos patriarcais e machistas da cultura. As possibilidades de trocas sociais mais contínuas e intensas na vida escolar com os pares do que as relações mais atomizadas e segmentadas vividas no bairro ou na rua são potencialmente fomentadoras de práticas discriminatórias e violentas, eventualmente, mais nítidas do que aquelas observadas nos processos externos à escola (24).

Mas uma terceira modalidade de interação também se desvela quando consideramos que as formas tradicionais de socialização nas ruas e bairros nas cidades – e este é o caso brasileiro – também se transformam, implicando, em alguns casos, o desaparecimento de um modo de vida tradicional de nossa sociedade, sobretudo em decorrência da violência urbana (25). Na ausência de experiências mediadoras entre o mundo da casa e o universo impessoal da esfera pública, a escola passa a ser o único território de interações contínuas para adolescentes e jovens, ainda sob uma certa proteção do mundo adulto, mesmo que este último apareça como distanciado e, também, em crise.

Por essas razões, estudos como aqueles desenvolvidos por Rayou (1998) são muito sugestivos. Esse autor examina a "cidade dos estudantes" na acepção da pólis grega, onde a vida pública vive os dilemas da crise da representação política tradicional. Esses "seres incertos" ou da "falta", porque não vivem a condição adulta – os jovens alunos, sobretudo dos liceus –, procurariam, ao menos, nessa convivência estudantil a vida boa ou feliz, na acepção da pólis grega. Assim, Rayou considera que esse mundo autônomo dos estudantes pode ser apreendido na noção de *philia*, a amizade. A partir das formulações de Aristóteles ,analisa na vida estudantil as dimensões ético-políticas das relações de amizade. A amizade é uma igualdade e é capaz de propiciar experiências ligadas à auto-estima, à justiça e à solidariedade (Rayou, 1998). Por essas razões, os jovens e adolescentes seriam mais gregos do que cristãos, pois substituem em seu universo de práticas o mandamento "ama o teu próximo como a ti mesmo" pela máxima "ama teu próximo como ele mesmo te ama".

Se as relações entre as formas de socialização se estreitam, produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a pesquisa sobre a vida escolar em seus elementos não escolares exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Esse conhecimento induz à absorção dos instrumentos analíticos e teóricos da sociologia das fases de vida – infância e juventude – e das relações entre as gerações.

Sirota (2001, p. 27) aponta que, no interior dos estudos sociológicos sobre a infância, observa-se um movimento que parte de uma sociologia da escolarização e caminha para uma sociologia da socialização, tentando "desescolarizar" a abordagem da criança.

O caminho aqui proposto ilustra uma via possível que reitera a tradição sociológica iniciada por Florestan Fernandes. Trata-se de pensar a escola, quer como unidade analítica quer como objeto empírico de investigação, em seus elementos não escolares. Ao se apoiar nos estudos sociológicos sobre a formação dos atores coletivos – a sociologia da ação coletiva e dos movimentos sociais – como na investigação sobre os sujeitos no ciclo de vida – a sociologia da juventude e das relações entre as gerações – a análise dos fenômenos educativos e escolares não se inscreve em um registro único das sociologias especiais. Trata-se, assim, de um domínio teórico – a sociologia – que tenta compreender como ocorre *a reprodução social e os processos de socialização* na sociedade contemporânea.

Uma apreensão da reprodução cultural e dos seus nexos com a reprodução social, como ocorre com o pensamento de Bourdieu, não deixa de ser fundamental. Resta, no entanto, o tema da mudança ou das mutações sociais. Onde situá-lo? Quan-

24 Os estudos desenvolvidos em escolas públicas por Niemeyer (1998), sobre o preconceito e o racismo, consolidaram dentre outros registros um elenco de apelidos que os adolescentes e crianças atribuíam a seus pares, a maioria de teor depreciativo e praticamente desconhecida pelo mundo adulto da instituição.

25 Consultar Boonem (2000). Em seu estudo sobre uma rua em bairro violento da zona sul da cidade de São Paulo, observa que, cada vez mais, esse espaço deixa de ser experiência socializadora. As diferenças sexuais nas práticas educativas da família resultam em possibilidades diversas de experiência da cultura de rua mas, de qualquer modo, o crescimento da violência na cidade acaba por interferir no modo como pais possibilitam a vida fora de casa, no bairro, para seus filhos.

do esse sociólogo tratou do problema da juventude propôs uma questão fundamental, ao afirmar que uma sociedade reconhece a existência da juventude e de seus problemas apenas quando o seu modo de reprodução está ameaçado (Bourdieu, 1986). As situações de crise seriam, assim potencialmente, desestabilizadoras de um movimento cíclico e repetitivo da reprodução, expresso de modo literário na epígrafe de sua obra *A Reprodução – Elemento de uma Teoria sobre a Violência Simbólica* (26).

Talvez, diante dos impasses e das reais dificuldades de desenvolvimento das sociedades dependentes, ainda amplamente dominadas pela história de sua colonização oligárquica, a idéia de reprodução apresentada por Lampedusa, no *Leopardo*, por meio de Tancredi, sobrinho do príncipe Salina, nos seja mais familiar: "se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude".

No entanto, a noção tratada inicialmente por Marx e retomada por Henri Lefebvre nos leva a um outro caminho para a compreensão da reprodução social e dos processos de socialização. Para esse autor, Marx compreendeu, somente no fim de sua vida, que os *problemas da re-produção das relações de produção não coincidem com os de sua gênese* (27).

Reich, segundo Lefebvre (1973), oferece uma contribuição tardia para a compreensão do processo de re-produção das relações sociais. Para o psicanalista, a família burguesa não seria apenas conseqüência ou *mímesis* da sociedade global capitalista. Ele *inverte* esta perspectiva: "no núcleo familiar ele percebe o lugar central onde se produzem e se re-produzem as relações globais". Essa tese, segundo Lefebvre, permitiu propor, em sua amplitude, uma questão fundamental: "as gerações passam; os homens mudam; as relações estruturais persistem. Como e por que isto é possível? Onde se produz a reprodução?" (Lefebvre, 1973, p. 68).

Em seu livro *La Survie du Capitalisme*, o pensador francês já apontava que o conjunto das formas da reprodução social e seu caráter contraditório não se limitavam ao mundo do trabalho, mas se espraiavam para outros momentos da vida social, o urbano, a produção do espaço e a vida cotidiana. Não basta reconhecer apenas o poder gigantesco do ciclo da dominação, no âmbito das relações de exploração no processo de trabalho, mas é preciso contemplar as incontáveis formas da reprodução, nos ciclos da vida diária, nos espaços da cidade, do bairro, da vida doméstica, nas instituições, nos sentimentos e afetos.

Para Lefebvre, não se trata apenas da reprodução das relações de produção (ou dos meios de produção), mas da reprodução de relações sociais, onde existe sempre a produção, pois o processo não é apenas repetitivo: *não há reprodução sem a produção de novas relações sociais*. Nos recônditos do repetitivo estariam presentes os elementos residuais não capturados que ofereceriam a possibilidade da expressão inovadora dos conflitos sociais e da mudança.

O exame da perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola pode estar também inscrito nessa compreensão da reprodução das relações sociais tão bem traduzida pelo mestre Guimarães Rosa:

"Se o mundo se repete mal
É porque há
Um imperceptível avanço".

26 "*Le capitaine Jonathan,/ Etant âgé de dix-huit ans,/ Capture un jour un pélican/Dans une île d´Extrême-Orient./ Le pélican de Jonathan,/ Au matin, pond um oeuf tout blanc/ Et il en sort um pélican/ Lui ressemblant étonnamment./ Et ce deuxième pélican/ Pond, à son tour, un ouef tou blanc/ D'où sort, inévitablement, / Un autre qui en fait autant./ Cela peut durer très longtemps/ Si l'on ne fait pas d´omelette avant*" (Robert Desnos).

27 A leitura conjunta e articulada da reprodução simples e da reprodução ampliada do capital, presentes no Tomo I de *O Capital* (1975), é essencial, mas Lefebvre considera que a formulação mais acabada do tema se encontra no Capítulo Inédito de *O Capital* (1984), pois, nesse texto, Marx estabelece que as relações de produção são o resultado renovado, sem cessar, do processo de produção e que a reprodução é também reprodução de relações (Lefebvre, 1973, p. 64).

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena. *Cenas Juvenis*; *Punks e Darks no Espetáculo Urbano*. São Paulo, Escrita, 1994.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, s/d.

ARAUJO, Carla. *A Violência Desce para a Escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

AVANCINE, Sérgio. *Daqui Ninguém nos Tira: Mães na Gestão Colegiada da Escola Pública*. Dissertação de Mestrado.

São Paulo, PUC, 1990.
AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional. Introdução ao Estudos dos Fenômenos Educacionais e de suas Relações com outros Fenômenos Sociais*. São Paulo, Nacional, 1940.
__________. *Princípios de Sociologia. Pequena Introdução ao Estudo da Sociologia Geral*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
BARRÈRE, A. e MARTUCCELLI, D. "La Fabrication des Individus à l'École", in A. Van Zanten (org.). *L'École. L'État des Savoirs*. Paris, Éditions la Découverte, 2000.
BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. *L'École Capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.
BEISIEGEL, Celso de Rui. *Ação Política e Expansão da Rede Escolar*. São Paulo, CRPE, Pesquisa e Planejamento, 8, 1964.
__________. *Estado e Educação Popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.
BERNSTEIN, Basil. *Langage et Classes Socialies*. Paris, Minuit, 1975.
BOMFIM, Maria do Carmo. *Lutas Populares pela Escola Pública e Gratuita em Teresina*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1991.
BOONEM, P. *Sobre a Vida numa Rua Violenta*. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2000.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los Estudiantes y la Cultura*. Barcelona, Nueva Colección Labor, 1969.
__________. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
__________. "De quoi parle-ton- quand on parle du 'problème de la jeunesse'?", in François Proust (org.). *Les Jeunes et les Autres: Contributions des Sciences de l'Homme à la Question des Jeunes*. Vaucresson, CRIV, 1986.
__________. *La Noblesse d'État*. Paris, Minuit, 1989.
__________. *Escritos de Educação*. Organização de M. Nogueira e A. Catani. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
BULE, N. "L'Enseignement Secondaire Face aux Enjeux de la Modernisation Démocratique", in A. Van Zanten (org.). *L'École. L' État des Savoirs*. Paris, Éditions la Découverte, 2000.
CAIAFA, Janice. *Movimento Punk na Cidade. A Invasão dos Bandos Sub*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
CAMPOS, Maria Malta. "Escola e Participação Popular", in Madeira e Mello (orgs.). *Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1985.
__________."As Lutas Sociais e a Educação", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 79, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nov./1991.
CANDIDO, Antonio. "Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação", in L. Pereira e M. Foracchi. *Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.
__________. "A Estrutura da Escola", in Luiz Pereira, Marialice Mencarini Foracchi. *Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973a.
CARDOSO, F. H. e IANNI, O . "As Exigências Educacionais do Processo de Industrialização", in *Revista Brasiliense*, 26, São Paulo, 1959.
CARRANO, Paulo C. R. *Os Jovens e a Cidade*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.
CARVALHO, Marília. *Uma Identidade Plural: Estudo de uma Escola na Região Metropolitana de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1991.
CASTELLS, Manuel. *Cidade, Democracia e Socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
__________. *The City and the Grassroots*. Berkeley, University of California Press, 1983.
CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G. "Pierre Bourdieu: as Leituras de sua Obra no Campo Educacional Brasileiro", in Maria de Lourdes Tura (org.). *Sociologia para Educadores*. Rio de Janeiro, Quartet, 2001.
COSTA, Marcia Regina. *Os Carecas de Subúrbio*: *Caminhos de um Nomadismo Moderno*. Petrópolis, Vozes, 1993.
CUNHA, Luiz Antonio. "Educação e Sociedade no Brasil", in *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB)*, nº 11, Rio de Janeiro, Anpocs, 1981.
__________. "A Educação na Sociologia: um Objeto Rejeitado?", in *Cadernos Cedes*, 27, Campinas, Papirus, 1992 .
__________. "Reflexões sobre as Condições Sociais de Produção da Sociologia da Educação: Primeiras Aproximações", in *Tempo Social*, v. 4, n. 1-2, São Paulo, Departamento de Sociologia, 1992 (editado em 1994).
CUNHA CAMPOS, Rogério. *A Luta dos Trabalhadores pela Escola*. São Paulo, Loyola, 1989.
DAYRELL, Juarez. *A Música Entra em Cena: o Rap e o Funk na Socialização da Juventude em Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. São Paulo, FEUSP, 2001.
DEROUET; VAN ZANTEN; SIROTA. "Approches Ethnographiques en Sociologie de l'Éducation: l'École et la Communauté, l'Établisememnt Scolaire, la Classe", in *Revue Française de Pédagogie*, números 78 e 79, Paris, 1990.
DEROUET, Jean Louis. "L'Éducation: un Domaine en Quête de Société", in Jean-Michel Berthelot. *La Sociologie Française Contemporaine*. Paris, PUF Fondamental, 2000.

DUBET, François. *La Galére. Jeunes en Survie*. Paris, Fayard, 1987.
__________. *Les Lycéens*. Paris, Seuil, 1991.
__________. *Sociologie de l'Expérience*. Paris, Seuil, 1994.
__________. "As Desigualdades Multiplicadas", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, São Paulo, Anped/Autores Associados, 2001.
DUBET, F. e MARTUCELLI, D. A. *L'École: Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris, Seuil, 1996.
__________. *Dans Quelle Société Vivons-nous?*. Paris, Seuil, 1998.
DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. 10ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
__________. *L'Éducation morale*. Paris, Presses Universitaries de France, 1963.
DURU-BELLAT, M. e VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'École*. Paris, Armand Colin, 1992.
EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, 1985.
FERNANDES, Florestan. *Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960.
FERNANDES, Heloísa. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil*. São Paulo, Edusp/Escuta, 1994.
FORACCHI, Marialice. *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo, Nacional, 1965.
__________. *A Juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo, Pioneira, 1972.
FORQUIN, C. "La 'Nouvelle Sociologie de l'Éducation' en Grande-Bretagne: Orientations, Apports Théoriques, Évolution (1970- 1980 ", in *Revue Française de Pédagogie*, nºs 78 e 79, Paris, 1990.
__________. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
FUCHS, Carlitos. *A Luta dos(as) Trabalhadores(as) pela Escola Pública em São Leopoldo*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
GHANEM JUNIOR, Elie. *Lutas Populares, Gestão e Qualidade da Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1992.
GIOVANETTI, Maria Amélia e COSTA, Maria da Conceição. "Movimentos Sociais e Educação. As Lutas Populares por Educação em Belo Horizonte nos Anos 70 e 80", in *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, dezembro de 1997.
GOMES, Jerusa Vieira. "Jovens Urbanos Pobres: Anotações sobre Escolaridade e Emprego", in *Revista Brasileira de Educação*, nºs 5-6, Anped, 1997.
GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. "Os Movimentos Negros no Brasil: Construindo Atores Sociopolíticos", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, São Paulo, Anped, set.-dez./1998.
GOUVEIA, Aparecida Joly. "As Ciências Sociais e a Pesquisa sobre Educação", in *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 1, nº 1, São Paulo, 1989.
GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PUC-RJ/Departamento de Educação, 1995.
HERSCHMANN, Micael. *O Funk e o Hip Hop Invadem a Cena*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2000.
__________ (org.). *Abalando os Anos 90: Funk e Hip Hop, Globalização, Violência e Estilo Cultural*. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.
HOBSBAWN, E. *Era dos Extremos. O Breve Século XX 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
LEFEBVRE, H. *La Survie du Capitalisme*. Paris, Éditions Antrhopos, 1973.
LOJKINE, J.*O Estado Capitalista e a Questão Urbana*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
MAFRA, Leila. "A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de um Campo de Pesquisa em Re-Construção", in Zago; Carvalho e Vilela (orgs.). *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
MARTINS, José de Souza. "A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural", in *Debate & Crítica*, jan.-jun./1974.
__________. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.
__________. *Florestan. Sociologia e Consciência Social no Brasil*. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1998.
__________. *A Sociedade Vista do Abismo*. Rio e Janeiro, Vozes, 2002.
MARX, K. *El capital*, libro I, capítulo VI (inédito). México, Siglo XXI Editores, 1984.
MAZZA, Débora. "A História da Sociologia no Brasil Contada pela Ótica da Sociologia da Educação", in Tura (org.). *Sociologia para Educadores*. Rio de Janeiro, Quartet, 2001.
MELUCCI, A. *L'Invenzione del Presente*. Bologna, Il Mulino, 1991.
MUSSOI, Olga. *Jovens da Ilha de Santa Catarina: Socialização e Sociabilidade*. Tese de Doutorado. São Paulo, FEUSP, 2000.
NIEMEYER, A. M. *Relações Raciais e de Gênero Apreendidas através da Atribuição de Apelidos Depreciativos*. Trabalho

apresentado no simpósio internacional Gênero e Relações Interétnicas entre a Juventude das Cidades Contemporâneas. Unicamp, 1998 (mimeo.).
PARSONS, T. "La Classe en tant que Systéme Social: Quelques-unes de ses Fonctions dans la Société Américaine", in A. Gras. *Sociologie de l'Éducation. Textes Fondamentaux*. Paris, Larousse Université, 1974.
PASSERINI, L. "A Juventude, Metáfora da Mudança Social. Dois Debates sobre os Jovens: a Itália Fascista e os Estados Unidos da Década de 50", in G. Levi; Maria Helena Patto. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo, T. A Queiroz, 1991.
SCHMITT, J. C. *História dos Jovens. A Época Contemporânea*. Volume 2. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
PEREIRA, João Baptista Borges. *A Escola Secundária numa Sociedade em Mudança*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira, 1976.
PEREIRA, Luiz. *A Escola numa Área Metropolitana*. São Paulo, Pioneira, 1967.
__________. "Rendimentos e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro", in *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Pioneira, 1971.
PERRENOUD, P. *Le Métier d'Élève et le Sens du Travail Scolaire*. Paris, Esse, 1994.
PIZZORNO, A. "Uma Leitura Atual de Durkheim", in Gabriel Cohn (org.). *Para Ler os Clássicos*. São Paulo, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977.
_________. "Rendimentos e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro", in *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Pioneira, 1971.
RAYOU, P. *La Cité des Lycéens*. Paris, L'Harmattan, 1998.
SETTON, Maria da Graça. "Família, Escola e Mídia: um Campo com Novas Configurações", in *Educação e Pesquisa*, volume 28, 01, São Paulo, FEUSP, 2002.
SILVA, Rosa Helena Dias da. "Balanço dos Movimentos dos Povos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, São Paulo, Anped, jan.-abr./2000.
SINGLY, F. "L'École et la Famille", in A. Van Zanten (org). *L'École. L'État des Savois*. Paris, Éditions la Découverte, 2000.
SIROTA, H. "Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março de 2001.
SPOSITO, Marilia Pontes. *O Povo Vai à Escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
__________. *A Ilusão Fecunda: a Luta por Educação nos Movimentos Populares*. São Paulo, Hucitec, 1993.
__________. "A Sociabilidade Juvenil e a Rua: Novos Conflitos e Ação Coletiva na Cidade", in *Tempo Social*, v. 5, nºs 1-2, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, 1993, editado em 1994.
__________. "A Instituição Escolar e a Violência", in *Cadernos de Pesquisa*, 104, Fundação Carlos Chagas, 1998.
__________. "Algumas Hipóteses sobre as Relações entre Juventude, Educação e Movimentos Sociais", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, São Paulo, Anped, jan.-abr./2000, pp. 73 a 94.
__________. "Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil", in *Educação e Pesquisa*, v. 27, nº 1,São Paulo, FEUSP, jan.-jun./2001.
__________. *Juventude e Escolarização (1980/1998)*, Série Estado do Conhecimento, número 7, Brasília, MEC/INEP, Comped, 2002
TELLA, Marco Aurélio Paz. *Atitude, Arte, Cultura e Autoconhecimento*; *o Rap como Voz da Periferia*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Departamento de Ciências Sociais da PUC-SP, 2000.
TOURAINE, Alain. *Production de la Société*. Paris, Seuil, 1975.
__________. *El Regresso del Actor*. Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1987.
VAN ZANTEN, A. (org). *L'École. L'État des Savois*. Paris, Éditions la Découverte, 2000.
__________. "Cultura da Rua ou Cultura da Escola", in *Educação e Pesquisa*,volume 26, nº 01, São Paulo, FEUSP, 2000a
VIANNA, Claudia Pereira. *O Sonho que nos Move: Mães de Alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na Luta pela Melhoria do Ensino Público*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1992.
VIANNA, Hermano. *O Mundo Funk Carioca*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.
__________. (org.). *Galeras Cariocas*; *Territórios de Conflitos e Encontros Culturais*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.
WEBER, Max. *Economia y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, terceira reimpressão.
WHYTE, W. F. *Street Corner Society. The Social Structure of na Italian Slum*. Chicago, The University Chicago Press, 1943.
WILLIS, Paul. *Aprendendo a Ser Trabalhador*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
YOUNG, Michael. *Knowledge and Control*. Londres, Collier Macmillan, 1971.
ZAGO; CARVALHO e VILELA. "Introdução", in Zago, Carvalho e Vilela (orgs.). *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
ZNANIECK, Florian. "A Escola como Grupo Instituído", in L. Pereira, e M. Foracchi. *Educação e Sociedade, Leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo, Nacional, 1973.